Rok III. Płock, marzec, 1930 r. Zeszyt 7.

Pokłosie Szkolne

MIESIĘCZNIK
POŚWIĘCONY SZKOLNICTWU POWSZECHNEMU.

O R G A N
Poradni Pedagogicznej Nauczycielstwa Szkół Powsz. w Płocku.

OD REDAKCJI.

Redakcja „Pokłosia Szkolnego“ podjęła starania, aby czasopismo postawić na odpowiednim poziomie, by naprawdę owocnie mogło służyć potrzebom szkolnictwa i idei nowoczesnego wychowania. Oprócz artykułów treści teoretycznej na temat zagadnień dydaktycznych i pedagogicznych, w czasopismie pomieszczone będą informacje odpowiednio oświetlone o szkolnictwie zagranicznem i o poczynaniach współczesnych w dziedzinie szkolnictwa u nas i na Zachodzie.

Usiłowaniem redakcji jest wciągnąć jaknajszersze rzesze nauczycielskie do współpracy i duchowego kontaktu z czasopismem. W tym celu red. „Pokłosia Szkolnego“ rozpisuje szereg ankiet do nauczycielstwa i uprasza o masową odpowiedź na nie.

Celem nawiązania stosunków z nauczycielstwem zarówno w powiecie płockim jakoteż poza nim, ustanowiona zostaje skrzynka do listów, która służyć ma wymianie zdań na temat zagadnień wychowawczych, praktycznych. W skrzynce do listów redakcja będzie się starała dać odpowiedź na zapytania nauczycielstwa, dotyczące wypadków charakterystycznych, w które życie szkolne obfituje i które niejednokrotnie wprowadzają w zakłopotanie sumiennego wychowawcę.

Myśl o potrzebie „skrzynki“ nasunęły redakcji nierzadkie zapytania skierowane do „Pokłosia Szkolnego“ od czytelników.

Ze względu na konieczność współdziałania domu ze szkołą, redakcja chętnie będzie odpowiadała na zapytania rodziców i wychowawców do niej skierowane w tych wypadkach, gdy współdziałanie ze szkołą napotyka na trudności ze względu na brak przygotowania psychologicznego u rodziców i opiekunów młodzieży.

Wprowadzając powyżej wymienione stałe rubryki do czasopisma, redakcja wyraża nadzieję podniesienia „Pokłosia Szkolnego" do prawdziwie europejskiego poziomu i prosi ogół nauczycielstwa o współpracę z nią.

JULJUSZ SALONI
(Warszawa).

Na marginesie projektu nowego programu języka polskiego w szkole powszechnej*).

Język polski w dotychczasowym programie szkół powszechnych nie odbiegał w niczem od ogólnej koncepcji, która stanowiła podstawę tych programów. Był nią daleko idący idealizm, którego początków szukać należało w entuzjazmie przeżyć pierwszego wolnego pokolenia Polski odrodzonej. Przeceniano w tym programie wszystko: możności dziecka i możności nauczyciela, warunki powstawania i umieszczenia szkół, nastroje ludności. Nie stało się źle. Stworzono bowiem w ten sposób pewien wysoki poziom, do którego szkoła starała się dostosować, podciągnąć; zarazem życie obniżało z konieczności jej idealistyczny lot, pokazywało twardą rzeczywistość, z którą należało się bezwzględnie liczyć. Nauczanie języka polskiego w okresie pierwszego dziesięciolecia szkoły polskiej to wysiłki w kierunku realizacji obowiązującego programu i ciągłe przekonywanie się: „dziecko tego nie wytrzymuje" — „nie wytrzymuje", lub poprostu: „nie umie tego, nie potrafi nauczyciel". Zjawiają się wysiłki nad przystosowywaniem szkoły do warunków życiowych (np. uproszczenie programu języka polskiego w ostatniem rozporządzeniu w sprawie wyższych klas szkoły powszechnej i niższego gimnazjum) — a z drugiej strony praca nad podniesieniem czynników szkolnych do poziomu wymagań programowych (podnoszenie poziomu seminarjów, kursy nauczycielskie, W. K. N. i t. d.). Podczas gdy drugi dział pra-

*) „Sprawy Szkolne" Nr. 3 i 4 r. 1929.

cy przybiera pewien charakter planowy i ciągły, to dziedzina pierwsza, przystosowanie szkoły do warunków życiowych z natury rzeczy jest dorywcza, nieplanowa, dyktowana aktualnemi koniecznnościami. Te środki nie skutkowały. Stąd ciągłe słuszne skargi na nierealność programu ze strony ludzi, którzy stykali się z nim ustawicznie w praktyce: nauczycieli i inspektorów szkolnych, stąd owe niskie wyniki egzaminów wstępnych, opartych na pełnym kursie szkoły powszechnej siedmioklasowej, przy których kandydaci wykazywali stale brak wiadomości elementarnych, przy równoczesnem posiadaniu wiadomości wyższych, ale niekompletnych, nieugruntowanych, chaotycznych. W języku polskim niebezpieczeństwo takiego kształcenia było o wiele więcej niepokojące, niż w innych przedmiotach, albowiem język polski stanowił i stanowi w szkole powszechnej jedyną jednolitą „podstawę wychowawczą“, jedyną oś koncentracyjną programu szkolnego.

Jeżeli przeto nowy program języka polskiego w szkole jednolitej ma spełnić należycie swoje zadania, to musi się oprzeć na realnych podstawach, których dostarczyła praktyka w okresie dziesięciolecia istnienia szkoły polskiej. Dziecko — nauczyciel — warunki zewnętrzne — to fakty, stanowiące punkt wyjścia, z któremi należy się liczyć; one są wyznacznikami, do których winien dostosowywać się program.

Praca nad nowym programem języka polskiego, prowadzona kolektywnie na podstawie projektu indywidualnego, uwzględniła te czynniki w najwyższym stopniu. Dziś, kiedy praca ta znajduje się już u samego końca można mniej więcej określić, na czem polegają zmiany i przystosowanie programu do „rzeczywistej rzeczywistości“. Po raz pierwszy miałem zaszczyt program ten referować przed gremjum Kursu Inspektorów w Warszawie wtedy jeszcze, kiedy był w stadjum powstawania; dziś praca posunęła się znacznie naprzód — zarysy budowli wystąpiły wyraziściej.

W pierwszym rzędzie zaznaczyć należy, że język polski został potraktowany w projekcie jako odrębny przedmiot nauczania o własnym, ściśle określonym charakterze i zakresie. Wchodząc w skład całości programu, ma język polski określone ogólne cele formalne przez ogólne cele szkoły powszechnej; pod tym względem mieści się on w programie na tych samych prawach, co każdy inny przedmiot nauczania; miłość rzeczy ojczystych, poczucie

obywatelskie, rozwój uczuć etycznych, estetycznych i logicznych to cele, które spełnia język polski wraz z całym kompleksem innych przedmiotów nauczania w szkole powszechnej. Ma się rozumieć, że stosownie do charakteru przedmiotu niektóre z tych celów występują w nim wybitniej — rzecz jednak, jako zrozumiała sama przez się, nie wymaga specjalnych podkreśleń.

Nauka języka polskiego w szkole powszechnej ma spełnić następujące zadania:

1) nauczyć mówić w znaczeniu czynnem i biernem językiem warstw wykształconych; znaczy to, że w tym języku musi absolwent szkoły powszechnej umieć wyrażać swoją myśl słowem mówionem stosownie do potrzeb życia codziennego i z drugiej strony rozumieć myśl wyrażaną przez drugich,

2) nauczyć pisać. Określenie bliższe tego celu identyfikuje się w zupełności z punktem pierwszym; jedyną różnicę stanowi to, że środkiem, którym posługujemy się w tem drugiem ujęciu celem wyrażenia treści jest słowo pisane,

4) nauczyć czytać. Czytanie pojęte jest tutaj w jaknajszerszym zakresie; nie obejmuje więc tylko samej techniki, lecz wraz z nią cały kompleks psychofizyczny ujmowania treści za pomocą odczytywania tekstu. Takie pojmowanie „czytania“, jest obowiązujące dla każdego poziomu nauczania, choć zmieniają się trudności treściowe tekstu. Dziecko 8-letnie winno ustosunkować się z punktu widzenia czytelnictwa tak samo do tekstu: „Kuba ma bat“ jak podlotek czy pacholę, do tekstu p. t. „W pustyni i w puszczy“, lub człowiek dojrzały do „Grobu Agamemnona“. W każdym z tych tekstów kompleks jest analogiczny; zmieniają się tylko stopnie trudności, wymagające odpowiedniego przygotowania i wrażliwości na walory treściowe, estetyczne i t. d. W ciągu nauczania w szkole powszechnej przesuwa się — rzecz zrozumiała — tylko ważność tych czy owych walorów. Stosownie do rozwoju dziecka kładziemy główny nacisk na technikę lub wartość wewnętrzną tekstu, komplikujemy zagadnienia przez wprowadzenie nowych postulatów (np. estetyzacji czytania poezyj); nie zmienia to jednak zasadniczej postaci rzeczy; czytanie na każdym poziomie jest procesem o jednakowym przebiegu.

4) nauczyć rozumieć współczesny język jako zjawisko przyrodnicze. A więc niema to być nauka gramatyki,

ale raczej obserwacja narzędzia, którem posługujemy się w życiu codziennem, opis jego wyglądu jako całości i zjawisk cząstkowych, wyszukiwanie podobieństw i analogji, uogólnienie tam, gdzie wnioskowanie indukcyjne na to pozwoli. Młodzież w ten sposób winna się zbliżyć do języka polskiego rozumowo i uczuciowo; mowa stanie się dla niej nietylko narzędziem do wyrażania myśli ale czemś bliskiem, jako zjawisko zrozumiałem.

Te cztery dziedziny stanowią jakby cztery drogi kształcenia w języku polskim i zostały konsekwentnie we wszystkich klasach utrzymane. Jako wytyczna orjentacyjna podział ten jest nadzwyczaj przejrzysty i łatwo zrozumiały. Program każdej klasy podzielony jest na cztery rozdziały, z których każdy jest dalszym ciągiem analogicznego rozdziału klasy poprzedzającej; nauczyciel, opierający się na programie, może w ten sposób zupełnie łatwo ocenić różnicę pomiędzy poszczególnemi klasami albo też między wynikami tej samej klasy w różnych epokach kształcenia.

Podział, prowadzony konsekwentnie stosownie do celów kształcenia stanowi zaletę formalną, nie jest jednak wystarczający. Program musi nauczycielowi wykonawcy jak najdokładniej określić, co pod względem zakresu i pod względem rzeczowym stanowić winno materjał naukowy. Takie ściśle określenie zakresu i rzeczy jest w programie języka polskiego niezmiernie trudne dlatego, że poziomy w nim zaznaczają się właściwie nie przez rozszerzanie wiadomości, lecz przez pogłębianie wiadomości i stopniowanie trudności. Wyznacznikiem w takich warunkach w praktyce będzie więc zawsze dziecko, jego życie duchowe, jego zdolności, zainteresowania — miarą inteligencja i wyczucie nauczyciela czy autora czytanek. Program może się oprzeć pod tym względem tylko na pewnym materjale, już stwierdzonym, niewątpliwym, klasycznym, a przez to samo w mniejszym lub większym stopniu schematycznym. Mogłoby stać się to powodem wielu nieporozumień, niedomagań, błędów. Z jednej strony bowiem badania nad zainteresowaniami dziecka dotychczas nie stanowią dostatecznych podstaw do zbyt szerokich uogólnień, z drugiej strony nawet takie uogólnienia nie dałyby się zastosować do różnych środowisk, do różnych pod względem kultury okolic kraju i t. d., dają bowiem dziecko „przeciętne“, którego w rzeczywistości niema. Dlatego też program pod tym względem

musi formułować postulat bardzo ostrożnie: może tylko z całym naciskiem podkreślać, że nauczanie winno się liczyć i stosować jak najusilniej do zainteresowania dziecka, że ono jest czynnikiem decydującym głównie w doborze tematów i sposobie ich opracowywania.

Pierwszym działem programu a zarazem działem, w którym postulat zainteresowań dziecka odgrywa rolę pierwszorzędną, jest mówienie. Rozpoczyna się ono od rozmów i pogadanek na tematy związane z życiem dziecka w domu i szkole, przechodzi zwolna w uporządkowane rozmowy dzieci z nauczycielem i dzieci między sobą na nadarzające się tematy, w opowiadania i opisy samodzielne, dochodzi do planowych dyskusyj według ustalonych uprzednio punktów, do sprawozdań z życia klasy i szkoły, do przygotowania dłuższych przemówień według obmyślonego zgóry planu. Wysunięcie w programie mówienia na plan pierwszy wskazuje na to, że dział ten uznano za kardynalny, najważniejszy; słuszność takiego postawienia sprawy stanie się jasna, jeśli rozważymy, skąd czerpać się musi tematy do tych lekcyj; pewnie, że tematy te wyłonią się z lektury, ale częściej narzuci je samo życie dzieci; w myśl postulatu naczelnego zainteresowań dzieci nie może nauczyciel tematów tych tłumić ani zaniedbywać, przeciwnie, winien je wyzyskiwać. A wtedy utworzy się przed nim ogromne pole do równoczesnego działania wychowawczego na klasę i kształcenia dzieci w sposobie wyrażania myśli; owo „mówienie" stanie się nietylko programową lekcją języka polskiego, ale załatwiać się będzie na niej i roztrząsać problemy organizacyjne, interesujące zagadnienia z życia narodu czy środowiska, niepokojące wątpliwości etyczne i t. d. Nauczyciel, chcąc spełnić swoje zadania w zakresie nauczania języka polskiego, czuwać tylko będzie nad tokiem myśli, poziomem dyskusyj, wreszcie nad zewnętrzną formą wypowiadania się.

Jednym z najtrudniejszych problemów w zakresie formy wypowiadania się dzieci jest zagadnienie gwary miejscowej. Zdajemy sobie sprawę z tego, że gwary są na terenie języka zjawiskiem naturalnem, że stanowią bogactwo językowe, którego ani zwalczać, ani zaniedbywać, ani lekceważyć nie wolno. Jak powinna do mówienia gwarami ustosunkować się szkoła? Obowiązkiem jej jest z jednej strony gwarę kultywować, z drugiej strony przyzwyczaić dzieci do mówienia językiem warstw wykształ-

conych (gwarą „literacką"). Oto zdaje mi się, że w początkowych latach nauczania powinien nauczyciel w szkole skierowywać dzieci ustawicznie do mówienia ogólną gwarą literacką. Dopiero wtedy, gdy dzieci osiągną w używaniu języka literackiego pewną wprawę, można na teren szkoły wprowadzać niekiedy gwarę, której dzieci uczą się i opanowują pod wpływem otoczenia; nauczyciel znajdzie wiele sposobności, by użycie gwary nie było rzeczą sztuczną; niech dzieci mówią nią wtedy, gdy opowiadają ustęp, malujący życie na wsi, kiedy omawiają sprawy miejscowe i t. d. Cel spełniony będzie, jeżeli dzieci uświadomią sobie, że język ich środowiska jest pełnowartościowym językiem polskim, którego używać można i trzeba, nie dając mu zaginąć.

Pod względem charakteru tematowego najbliższy związek z mówieniem ma pisanie, różnica jednak polega na tem, że w szkole dzieci dopiero zaczynają poznawać technikę piśmienną podczas gdy „mówienie" zawsze w pewnym stopniu opanowują. Wypływa stąd niewspółmierność treści wewnętrznej dziecka z umiejętnością wypowiadania jej na piśmie. W nowoczesnej dydaktyce istnieje prąd, zalecający stosowanie „wypracowań na tematy" już od najwcześniejszych lat nauczania. Zdaje mi się, że może on znaleźć zastosowanie tylko w szkole o doskonałych warunkach, głównie przy małej liczbie dzieci, gdzie można zająć się pisaniem każdego dziecka, poprawić wraz z niem błędy, uświadamiając mu zarazem zawiłości techniczno - ortograficzne. W naszych warunkach szkolnych za daleko idąca swoboda w nauczaniu pisania grozi w konsekwencjach zanarchizowaniem pisania, czego przedsmak mamy już dzisiaj w zakresie ortografji. Dzieci, pisząc swobodnie, niepoprawiane przez nauczyciela, lub poprawnie za mało, przyuczają się stopniowo do pisania jakbądź. Z wątpliwości ortograficznycb gromadzi się ostatecznie taki nawał materjału, że ani dziecko ani nauczyciel poradzić sobie z nim nie może.

Dlatego też — pozostawiając swobodę szkołom eksperymentującym — program winien ująć sprawę pisania „wolnego" w pewien system. Z pisanych uprzednio słów tworzyć należy zdania i zapisywać je, — wprowadzając nowe elementy, należy je przedewszystkiem omówić i przygotować, wyrabiając w dzieciach poczucie odpowiedzialności nietylko za to, co będzie napisane, ale

również za to, jak będzie rzecz napisana. To poczucie winno się wpajać od samego początku od pierwszego pociągnięcia ołówkiem po papierze; jest ono na przyszłość właściwie jedyną gwarancją dbałości o kulturę pisma.

Nauczanie ortografji — również ujęte w pewien system — jest w stosunku do nastawienia psychicznego dziecka właściwie tylko pewnym środkiem pomocniczym. Ortografja mianowicie podaje, jak trzeba pisać, aby spełniło się nasze pragnienie poprawnego pisania. Ortografja sama w sobie nie jest celem, jest rzeczą zmienną, opartą na pewnym konwencjonaliźmie. Wyrażanie treści wewnętrznej z ortografją niema nic wspólnego; dziecko zdaje sobie z tego sprawę bardzo wcześnie. Jeżeli szkoła nie „nastawi“ odpowiednio wrażliwości swego wychowanka na kulturę pisma — dziecko nie nauczy się pisać ortograficznie nigdy.

Istnieją zasadniczo dwie metody nauczania ortografji: mechanistyczna i metoda uświadamiania. Pierwsza z nich polega na przepisywaniu poprawnych tekstów a w ten sposób zmechanizowaniu pisania, druga na uświadamianiu zasad ortograficznych i przyuczaniu do stosowania ich podczas czynności do pisania. Mechanizacja następuje tutaj dopiero po pewnym dłuższym czasie używania pisma.

Jedna i druga metoda posiada swych zwolenników i przeciwników, choć przyznać trzeba, że wartości ich po dziś dzień nie zostały dostatecznie określone i wyświetlone. Program powiniem pod tym względem zostawić swobodę nauczycielowi, oznaczając dokładniej tylko, jakie zagadnienie ortograficzne powinny być na każdym stopniu opanowane. Elementy ortografji wraz z zasadami przestankowania winno stosować dziecko praktycznie w piśmie już po ukończeniu oddziału czwartego; trzy ostatnie lata służą do wygładzenia i pogłębienia problemów ortograficznych tak, by w tym czasie osiągnęło dziecko w zakresie ortografji zupełną pewność i poprawność.

W związku z pisaniem rozpoczyna się już w oddziale pierwszym skierowywanie uwagi dziecka na zagadnienia językowe. W samych początkach nauki czytania i pisania dziecko musi poznać i rozróżniać zjawiska: zdanie, wyraz, głoska (czasem i zgłoska), litera. Stanowi to pierwsze wiadomości, które stopniowo i tylko praktycznie rozszerza się w ciągu czterech

początkowych lat nauczania. Na tym stopniu elementarnym nie chodzi prawie zupełnie o terminologję, ogranicza się ją tylko do terminów najbardziej schematycznych i koniecznych ze względu na porozumienie się z dzieckiem, odrzuca się zupełnie definicję. Dążyć raczej powinniśmy, żeby dziecko praktycznie potrafiło rozpoznać, o czem jest mowa w zdaniu, co wypowiada się o podmiocie, żeby potrafiło wyrażać czynność w rozmaitych czasach, osobach, żeby łączyło w grupy znaczeniowe wyrazy o pokrewnym przedrostku czy rdzeniu, żeby rozpoznawało różnicę między samogłoską i spółgłoską. Niema to więc być gramatyka w pełnem słowa znaczeniu, lecz raczej propedeutyka gramatyki, wyrabiająca zdolność obserwacji zjawisk językowych.

Na tej podstawie dopiero można przystąpić do systematycznej gramatyki opisowej (nie normatywnej!) w trzech wyższych klasach szkoły powszechnej. Rozpoczyna się ją od zdania, jako reprezentanta pełnowartościowej treściowej — kończy na omówieniu zjawisk z fonetyki opisowej. Materjałem, którym się operuje jest wyłącznie język współczesny.

W porównaniu z programami dotychczasowemi zmiany w zakresie nauczania języka sięgają daleko; głównie dotyczą one ograniczenia zakresu nauczania i sposobu potraktowaniu materjału językowego w czterech oddziałach niższych; ponadto ulega zmianie budowa koncentryczna z dotychczasowej trójstopniowości na układ dwustopniowy. Także w oddziałach wyższych nastąpiło ograniczenie materjału naukowego.

Dział czwarty czytanie, nazywam w dotychczasowych programach „lekturą“ budził wśród nauczycielstwa najwięcej zastrzeżeń. I słusznie. Układ tego programu opierał się bowiem na niezupełnie racjonalnej przesłance, że dziecko ze szkoły powszechnej wynieść powinno już gotową znajomość arcydzieł literatury polskiej i ugruntowany na niej pewien pogląd na historyczny rozwój polskiej kultury literackiej. Czytano więc w oddziale siódmym „Treny“ Kochanowskiego, „Lillę Wenedę“, „Pana Tadeusza“, choć zdawano sobie równocześnie sprawę z tego, że czytanie to nie osiąga żadnego pozytywnego skutku. Dziecko nie mogło wynieść ze szkoły powszechnej znajomości arcydzieł literatury polskiej choćby z tego prostego powodu, że do ich poznania w 14 roku życia wogóle nie jest zdolne.

W miejsce dotychczasowego czytania „przebojem“ należałoby wprowadzić zasadę inną, gwarantującą, że jednak, dziecko polskie zetknie się bezpośrednio z najdonioślejszemi wytworami ducha narodu. Gwarancję taką znaleźć można jedynie w należytem rozbudzeniu zamiłowania dzieci do czytelnictwa wartościowych dzieł. Czytanie w szkole powszechnej nie powinno zupełnie sięgać poza zakres zainteresowań i możliwości rozumienia dziecka. Na dostosowanym materjale powinno natomiast przyzwyczaić do czytania, rozbudzić stosunek przyjaźni do dobrej książki, łaknienie obcowania z nią, powinno wreszcie uświadomić, na czem polega “dobroć książki“. Stąd musi budzić wrażliwość na zalety treści i formy. Jeżeli potrafimy w ten sposób „nastawić“ dziecko, rola szkoły powszechnej została spełniona. „Treny“, Lilla Weneda“, „Pan Tadeusz“ a może nawet „Psalmy Dawida“ czy przyszłości, „Król Duch“ i t. d. staną się wtedy poczytnemi książkami, po które sięgnie kiedyś człowiek „nauczony w szkole dobre książki czytać„.

W zakresie teorji literatury i stylistyki szkoła powszechna ogranicza się zaledwie do najprostszych rozróżnień poezji lirycznej, dramatycznej i epicznej. Niech nie potrafi dziecko oblepiać etykietami tego, co czyta, owszem, wszystko w porządku, o ile rzeczywiście zdaje sobie istotnie sprawę z rzeczy czytanej, o ile rozumie jej treść i odczuwa jej piękno.

Tak mniej więcej w ogólnych zarysach przedstawiałaby się konstrukcja nowego programu języka polskiego w szkole powszechnej. Jak będzie przeprowadzona w szczegółach, tego jeszcze w tej chwili przewidzieć nie można. Będzie ten program lepszy, niż dotychczasowy — to rzecz niewątpliwa — czy będzie rzeczywiście dobry — to pokaże dopiero jego próba życiowa.

K. GELINEK.

Kącik geograficzny.

ĆWICZENIA Z KOMPASEM.

Po wprawie nabytej w klasie, dziecko wyzyska swe wiadomości w terenie w ten sposób, że określa kierunki za pomocą wielkości kąta. W trakcie tej dalszej wprawy, nauczyciel poucza, że nie wszyscy obierają sobie za punkt wyjścia kierunek północy.

Astronomowie bowiem zaczynają określać kierunki od południa (gdyż ruch gwiazd nie jest tam najszybszy). Oni rozpoczynają też dobę (dzień dwudziestoczterogodzinny) w południe. Geodeci wzięli sobie za punkt wyjścia północ, żeglarze obrali sobie północ lub południe, ale nie przekraczają 180°, zaś geografowie, geolodzy i t. p. obierają sobie dowolnie którąś z głównych stron świata np. północ, wschód, południe lub zachód nie przekraczaczając jednak 90°. Tu nauczyciel przypomni kierunek południkowy i równoleżnikowy, przecięcie się tych dwóch kierunków i tem samem uzasadni przyczynę dla której geografowie za punkt wyjścia obrali sobie dowolnie jedną z głównych stron świata.

Zapoznawszy się z tem, dzieci określają i zaznaczają: N.23°E. lub N. 68° E.. lub N. 13° W., N. 47° W. lub E. 18° S., E.35°S. albo E. 25° N. i t. d. i t. d.

Tak przysposobiona młodzież, może być użyta do kreślenia większych planów, do zorjentowania mapy, określenia własnego stanowiska na mapie i odszukania własnego punktu wziętego z mapy, w terenie i t. p. i t. p.

Dla własnych celów, nauczyciel użyje busoli kierunkowej. Są dwa systemy tej busoli: jeden, to system Bèzarda drugi Peignègo Doskonały opis, jakoteż użycie obu systemów i zastosowanie, znaleźć można w „Busolach kierunkowych“ kapitana Tadeusza Skindera.

Busola pułkownika Sztabu Generalnego Bèzarda, obecnie wykładowcy w Wyższej Szkoły Wojennej niezastąpiona jest w użyciu przez piechotę, zaś Pèignego, niezbędna dla celów technicznych tembardziej, że zawiera jeszcze pion.

Używając więc jednego z tych kompasów kierunkowych, należałoby wpierw poznać deklinację igły magnetycznej, t. j. różnicę względnie kąt zawarty pomiędzy południkiem magnetycznym a geograficznym, które ze sobą przecinają się.

W tym celu wykreślamy południk geograficzny za pomocą gnomonu. Obieramy sobie odpowiednie miejsce i czas. Miejsce musi być słoneczne przytem trochę na uboczu, ażeby nie zniszczono pracy związanej z wykreślaniem południka. Czas najkrótszy od godziny 10 — 14. Na płycie kamiennej przytem umieszczonej na stałe, dobrze ogładzonej, wykreślamy kilka kół współ-

środkowych. W środku umieszczamy gnomon metalowy względnie wbijamy igłę lub szpilkę i czekamy momentu, aż koniec cienia padnie na obwód jednego z kół współśrodkowych co szybko zaznaczamy. W ten sposób chwytamy momenty, w których zaznaczamy punkty zetknięcia się końca cienia gnomonu z obwodami przynajmniej trzech kół współśrodkowych, ale w dwóch miejscach każdego obwodu koła. Punkty łączymy za pomocą prostej która da nam cięciwy. Cięciwy te dzielimy na dwie równe połowy i przez te połówki wykreślamy prostą, która będzie południkiem goograficznym. Ten południk należałoby utrwalić w jakiś sposób i wówczas będzie nam służył do regulowania czasu i określania deklinacji. W braku płyty kamiennej, południk można wykreślić na papierze. Używając papieru, umocowuje się go na desce rysunkowej (reisbrecie), obiera się miejsce słoneczne i dobrze spoziomowane. Deskę umieszcza się na tem miejscu i umocowuje przyciskając jakiemiś kamieniami w tym celu, ażeby w czasie obserwacyj nie posunęła się, następnie spoziomowuje się za pomocą libelki. Gdy jest dobrze spoziomowana, umieszcza się gnomon i już dalej postępuje się jak wyżej zaznaczono.

Gdy więc południk geograficzny został wykreślony, wówczas przystępujemy do oznaczenia deklinacji igły magnetycznej. Jeżeli to czynimy przy pomocy kompasu Bèzarda, to po otwarciu t. zw. wieka, płaską stronę kompasu t. j. tę do której wciskamy linijkę, równamy z południkiem geograficznym. Wówczas igła magnetyczna będzie niezgodna z tym południkiem. Ażeby móc odczytać kąt odchylenia igły magnetycznej, wprawiamy w ruch tak zwany pierścień obrotowy doprowadzając go do tego, ażeby kierunek N. S. był na tej samej linji, co igła magnetyczna zaś napis „Bréve Bézard“ lub „Patent Bézard“ na pasku papieru umieszczonym na tymże pierścieniu przyjmuje kierunek równoleżnikowy. Całą tą czynność wykonujemy bardzo ostrożnie dlatego, ażeby nie posunąć busoli.

Po zachowaniu wszelkich ostrożności jakoteż uregulowaniu pierścienia obrotowego, odczytujemy na tymże pierścieniu wielkość kąta zboczenia igły. Zboczenie to, jeżeli widocznem jest w kierunku zachodnim, wówczas uzupełniając kąt 360^0 według południka geograficznego musimy dodać tę wykazaną przez kompas różnicę i dla tej więc przyczyny nazywamy to zboczenie deklinacją dodatnią co oznaczamy znakiem $+$, jeżeli zaś igła ma-

gnetyczna odchyla się od południka geograficznego ku wschodowi t. j. na prawo, wówczas wyrównując kąt 360° odejmujemy i to odchylenie igły magnetycznej nazywamy deklinacją ujemną i oznaczamy znakiem minus —.

W ten sposób poznajemy wielkość kąta odchylenia czyli deklinację igły magnetycznej.

Deklinacja ta musi być zawsze uwzględniona, ilekroć chcemy zorjentować się w terenie przy pomcy mapy lub bez mapy.

Ćwiczenia z busolą kierunkową możnaby podzielić na ćwiczenia w pokoju i ćwiczenia w terenie.

Ćwiczenia pokojowe ograniczyłyby się do oznaczenia dowolnego kąta kierunkowego pomyślanego przez siebie i kąta kierunkowego na mapie.

Dowolny kąt kierunkowy np. N. 45° E. t. j. północ ku wschodowi 45° otrzymujemy w ten sposób, że najpierw układamy kompas Bézarda tak, żeby po pierwsze pierścień ruchomy z kierunkiem N. i znakiem 0 (zero) przesunąć ku wskaźnikowi metalowemu*), ażeby znak 0 (zero) był zupełnie zgodny ze wskaźnikiem czyli na jednej linji. Następnie przezmiernik zwracamy ku wschodowi o 45°, poczem napis znajdujący się na pierścieniu ruchomem „Patent Bézard“ względnie „Brévet Bézard“ z pierścieniem obracamy tak, ażeby linja N. S. padła na wskażówkę czyli igłę magnetyczną a wówczas napis który wskazuje kierunek równoleżnikowy będzie pod kątem prostym do tejże igły. Po dokonaniu tego patrzymy jaki kąt wyraża wskaźnik t. j. czy kąt 45°. Nie możemy jednak przy tem zapominać o deklinacji i wówczas albo dodajemy do tych 45°, albo odejmujemy, zależnie od tego, czy doklinacja jest dodatnia czy ujemna co uzupełniamy też pierścieniem ruchomym. W ten sposób dla wprawy wykonujemy kilka ćwiczeń obmyślając sobie dowolne kąty.

Najważniejszą jednak rzeczą jest zrozumienie normowania napisu „Brévet Bézard“ czy „Patent Bézard“ i odczytywanie tem samem dokładnie kąta.

---

* Patrz „Busole kierunkowe“ kpt. Tadeusza Skinder, str. 36 rys. 13., — znak 10.

Kiedy dojdziemy do pewnej sprawności, wówczas wykonywujemy ćwiczenia z mapą. W tym celu orjentujemy wpierw mapę w ten sposób, że kompas od strony przeziernika układamy na danym południku, jaki widocznym jest na mapie. Wówczas wraz z mapą i kompasem zwracamy się tak, ażeby koniec ciemnej igły magnetycznej padł na wskaźnik metalowy. Dla wprawy należy też ćwiczenia takie wykonać kilkakrotnie. Następnie na którymś równoleżniku danej mapy wybieramy sobie punkt obserwacyjny i dowolny szczegół na mapie np. kapliczkę, krzyż przydrożny, odosobniony domek lub tym podobne. Do wybranego przez nas równoleżnika, przykładamy kątomierz tak, ażeby punkt środkowy kątomierza t. j. nieznaczne wycięcie, padło na punkt obserwacyjny, poczem oznaczamy sobie kąt danego szczegółu przez nas obranego a więc krzyża, kapliczki, domku czy innego, poczem łączymy linją prostą punkt obserwacyjny z obranym szczegółem, przykładamy do tej linji kompas od strony przeziernika i zwracamy się wraz z mapą i kompasem tak długo, dopóki igła magnetyczna nie przesunie się o tą ilość stopni, jaką wskazywał kątomierz przy wymierzaniu. Ćwiczenia te wykonujemy początkowo na stole, a następnie bierzemy do rąk mapę wraz z kompasem i trzymając je w rękach obracamy się odpowiednio do kąta. Po takich ćwiczeniach wykorzystujemy lusterko jakie jest przy tym kompasie i wszystkie dotychczasowe ćwiczenia wykonywujemy już wraz z lusterkiem.

Po ćwiczeniach pokojowych, kiedy nabraliśmy już dobrej wprawy, idziemy w teren gdzie odszukujemy punk obserwacyjny ten sam jaki obraliśmy sobie w pokoju, a następnie szczegół rzeczywisty w terenie (kapliczka, krzyż, domek etc.) no i przyłożywszy kompas tak jak już nauczyliśmy się w pokoju, kontrolujemy rzeczywistość.

Znając te sposoby i nabrawszy pewnej wprawy, wykonujemy dalsze ćwiczenia przewidziane w wymienionej już broszurze kap. Tad. Skindera p. t. „Busole kierunkowe“ § 7 w którym jest kilkanaście zadań po wykonaniu których, można się już łatwo orjentować.

POCZĄTKI BADANIA ZALEŻNOŚCI FUNKCJONALNEJ.

(Próba metodycznego ujęcia).

(Dokończenie).

Przechodzimy teraz do innego rodzaju funkcyj. Na podstawie doświadczenia uczniowie łatwo sformułują zależność funkcjonalną pomiędzy bokiem kwadratu i jego powierzchnią ($y=x^2$); pomiędzy krawędzią sześcianu i jego powierzchnią ($y=6x^2$). Zrobimy wykres krzywej (zagęścić punkty).

Rozszerzając badanie na wartości względne x otrzymamy parabole. Polecimy teraz utworzyć tabelki i wykonać wykresy następujących funkcyj: $y=\pm x^2$, $y=\pm 2x^2$, $y=\pm 3x^2$, $y=\pm 4x^2$, $y=\pm {}^1/_2 x^2$, $y={}^1/_4 x^2$. Jeżeli wykresy będą wykonane na jednym i tym samym układzie spółrzędnych uczniowie spostrzegą, że tu kierunek wykresu również zależy od względnej wartości a; bezwzględna wartość a wpływa na zbliżanie się lub oddalanie gałęzi paraboli względem osi y. Możemy teraz polecić napisanie wzoru ogólnego otrzymywanych wykresów. Z pewnością uczniowie napiszą $y=ax^2$.

Przystępujemy do graficznego przedstawienia następujących funkcyj: $y=\pm x^2+3$; $y=\pm 2x^2+1$; $y=\pm 3x^2+4$
$y=\pm x^2-3$; $y=\pm 2x^2-1$; $y=\pm 3x^2-3$.

Po wykonaniu tabel i wykresów uczniowie powiedzą nam, że wykresy-parabole nie dotykają osi x w punkcie zerowym układu spółrzędnych, ale, że początek układu znajduje się wyżej, lub niżej wierzchołka paraboli, i że to zależy od wyrazu wolnego od niewiadomej, który to wyraz będą chcieli nazwać b. Powiedzą, że gdy b jest dodatnie, to wierzchołek paraboli znajduje się powyżej, a gdy b jest ujemne, to poniżej początku układu spółrzędnych.

Dobrze jest wymagać od uczniów, by zgóry określali przebieg wykresu, a potem dopiero go wykonywali i sprawdzali o ile słuszne były ich przewidywania. Teraz możemy dać uczniom następujące zadanie: przedstawić graficznie następujące funkcje: $y=-3x^2+6x$; $y=x^2-6x$; $y=x^2-6x-1$; $y=x^2+3x-2$. Z początku będzie duże zakłopotanie, ale po chwili zabiorą się do tworzenia tabelek i wykresów. Po wykonaniu pierwszych

dwóch zadań będą określali kierunek wykresu według współczynnika przy x^2.

Teraz możemy rozwiązać graficznie następujące równania $x^2-4=0$; $x^2+2x+1=0$; $x^2-6x+9=0$ i t. p. Na podstawie doświadczenia, zdobytego przy graficznem rozwiązywaniu równań I-go stopnia, uczniowie powiedzą, że te równania są szczególnym przypadkiem funkcyj, gdzie $y=0$. Wstawią y zamiast 0, utworzą tabelki i wykonają wykresy. W miejscach zerowych funkcyj otrzymają pierwiastki równania (w miejscach — punktach przecięcia się wykresu z osią x). Wstawią wartości pierwiastków do równań i sprawdzą je.

Nie badamy już dalej, bo będzie to w programie dalszej pracy na wyższym stopniu nauczania.

Będą uczniowie, którzy samodzielnie dla zaspokojenia własnej ciekawości zbadają zależność objętości sześcianu od jego krawędzi ($y=x^3$) zrobią wykres, potem rozszerzą badanie na liczby względne i podzielą się z nauczycielem swemi spostrzeżeniami i wnioskami.

Pozostawiamy uczniom drogę otwartą do dalszego badania i opanowywania materjału. Dajemy tylko metodę pracy, metodę zdobywania i stosowania wiedzy.

Pozostało jeszcze zbadać przebieg zależności odwrotnie proporcjonalnej. Charakterystyczne jej cechy już zdobyli lub zdobędą uczniowie przy omawianiu zagadnień z życia codziennego (Dwa razy więcej robotników, to 2 razy mniej dni potrzeba do wykonania stałej — określonej pracy i t. p.).

Damy następujące zadanie: Sformułować zależność funkcjonalną pomiędzy długością prostokąta i jego szerokością przy stałem polu np. 48 cm². Napisać wzór algebraiczny, tabelkę i zrobić wykres. Długość x, to szerokość y. napiszą sami wzór algebraiczny $y = \frac{48}{x}$, utworzą tabelkę (punkty b. gęsto) i zrobią wykres, który nazwiemy hyperbolą.

W dalszym ciągu mogą graficznie przedstawić przebieg zależności pomiędzy podstawą i wysokością trójkąta przy stałem polu (24 cm²); pomiędzy ilorazem i dzielnikiem przy stałej dzielnej i t. d. Dochodzimy do wzoru ogólnego $y = \frac{a}{x}$ i badamy

przebieg zależności z rozszerzeniem na liczby względne, tworzymy tabelki, wykresy i wyciągamy wnioski $\left(y=\frac{2}{x},\ y=\frac{4}{x}\right.$ i t. p. ćwiczenia).

Możemy dla ćwiczenia przy końcu, względnie po przerobieniu odpowiedniej części materjału dać następujące zadanie. Napisać ogólny, a potem szczególny wzór algebraiczny z danej tabelki np.:

1.	$x =$	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5 . . .	
	$y =$	-12	-9	-6	-3	0	3	6	9	12	15 . . .	
2.	$x =$	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	7 . . .
	$y =$	-1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 . . .
3.	$x =$	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4 . . .		
	$y =$	-10	-7	-4	-1	2	5	8	11	14 . . .		
4.	$x =$	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4 . . .		
	$y =$	-14	-11	-8	-5	-2	1	4	7	10 . . .		

Z doświadczeń uczniowie powinni wiedzieć, że gdy $x = O$, to $y = b$. Łatwo więc znajdą wartość b, a potem wartość a. Można byłoby pracę sprowadzić do układu równań.

Np. rozwiązanie sposobem I-ym (tabelka 4).

$$\underline{y = ax + b}$$

$$b=-2,\ \text{to}\ a = \frac{-8-(-2)}{-2} = \frac{-8+2}{-2} = \frac{-6}{-2} = 3$$

$$\underline{y = 3x - 2}$$

Rozwiązanie sposobem II-im (tabelka 4).

$$\underline{y = ax + b} \qquad \begin{array}{l} 2a + b = 4 \\ 3a + b = 7 \end{array} \qquad \begin{array}{l} a = 3 \\ b = -2 \end{array}$$

$$\underline{y = 3x - 2.}$$

Następne ćwiczenia: napisać wzór ogólny i szczególny z danej tabelki.

5.	$x =$	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4 . . .
	$y =$	16	9	4	1	0	1	4	9	16 . . .
6.	$x =$	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4 . . .
	$y =$	14	7	2	-1	-2	-1	2	7	14 . . .

7. $x =$	-20	-10	-2	-1	1	2	4	5	8	10	$20 \ldots$
$y =$	$-0{\cdot}1$	$-0{\cdot}2$	-1	-2	2	1	$0{\cdot}5$	$0{\cdot}4$	$0{\cdot}25$	$0{\cdot}2$	$0{\cdot}1 \ldots$

8. $x =$	-2	-1	1	2	3	6	$9 \ldots$
$y =$	$-1{\cdot}5$	-3	3	$1{\cdot}5$	1	$0{\cdot}5$	$1/3 \ldots$

W ostatnich ośmiu ćwiczeniach należy napisać wzór ogólny i szczególny bez uciekania się do wykresu.

Wydaje mi się, że po przeprowadzeniu w tym zakresie początków badania zależności funkcjonalnej uczniowie zdobędą podstawę do dalszego samodzielnego badania, że wdrożą się do logicznego i konsekwentnego myślenia i wnioskowania.

Powyższy materjał w całości nie powinien być przerabiany w szkole powszechnej ze względu na wiek dzieci i obowiązujący program. Można wziąść tylko to, co obowiązuje w siedmioklasowej szkole powszechnej.

Badanie zależności funkcjonalnej w powyższym zakresie przerobiłem w siódmej klasie szkoły powszechnej czterokrotnie. Z wyników pracy byłem najzupełniej zadowolony. Chłopców w wieku szkolnym było bardzo mało, więcej znacznie powyżej 14 lat życia.

Płock. *Stefan Pernej.*

O wychowaniu estetycznem.

Idea wychowania nowoczesnego ma na celu równomierny, harmonijny rozwój wszystkich zdolności dziecka. W imię tej idei, szkoła współczesna pielęgnuje starannie wychowanie estetyczne.

Wychowanie estetyczne rozbudza poczucie piękna, ujmowanie go w przyrodzie i sztuce. Artystyczne wychowanie jest wyrazem naszej kultury. Rozwój artystycznych zdolności zaczyna się już w wieku przedszkolnym, kiedy pierwsze fale światła i barwy dostają się drogą zmysłów do duszy dziecka, gdzie tworzą bogactwo estetyczne, które się rozwija w wielki świat piękna. Wychowywać estetycznie — znaczy wzbudzać u młodzieży poczucie piękna, zdolności do odczuwania i podziwiania jej, spostrzegać piękno w przyrodzie i sztuce. Poznanie i odczucie piękna ma dodatni wpływ na intelektualny rozwój człowieka i jego światopogląd. Kto odczuwa piękno, ten staje się lepszy; istnieje nawet przysłowie! „Kto pięknie śpiewa, ten piekną ma duszę“.

Harmonja piękna wpływa nieraz dodatnio na znękaną szarem życiem duszę człowieka. Doświadczenia naukowe dowodzą

nam, że zdolności estetyczne należą do wrodzonych skłonności instynktownych, które posiada każda jednostka. Skłonności estetyczne widzimy już u dziecka od najwcześniejszej młodości. Kierunek wzroku dziecka i pierwsze ruchy jego rączek zdradzają pociąg do rzeczy błyszczących i kolorowych; ten pociąg dziecka do światła i kolorów stanowi podstawę wrażliwości na piękno w przyrodzie i twórczości ludzkiej. Smak estetyczny widzimy dalej w zabawach dziecinnych. Wrażliwość na piękno jest w życiu człowieka oknem, przez które wpadają promienie, chodzi tylko o otwarcie tego okna. W wychowaniu estetycznem należy zwrócić najpierw uwagę na wyrobienie umiejętności patrzenia. Dzieci nie umieją patrzeć i dokładnie obserwować. Postrzegając przedmiot, dziecko zwraca często uwagę na rzeczy mniejsze, a nie zdaje sobie sprawy z całości. Należy przyzwyczaić dziecko, żeby zwracało uwagę na większą ilość przedmiotów w różnych położeniach i okolicznościach. Gry, zabawy, wycieczki, oglądanie obrazków, ich rysowanie, obserwowanie otoczenia, prowadzą do tego celu. Obserwowanie i stała, systematyczna praca doprowadzi dziecko do jasnego i dokładnego widzenia wszystkiego. Ruskin mówi „wszelkie piękno pochodzi od przyrody, bo ona jest zawsze i wszędzie piękna".

Jeden z pedagogów dowodzi, że dziecko nie odczuwa przyrody jako całości, lecz tylko niektóre zjawiska przyrody wpływają na nie estetycznie: np. łąka kwitnąca, ciemny i tajemniczy las, błękitne niebo, słoneczne promienie, obserwowanie chmur, płynącej wody, lotu ptaków i ruchy owadów należą do największych przyjemności dziecka. Dlatego trzeba uczyć dziecko kochać przyrodę, mówić o niej i pokazywać ją z miłością. Ze wszystkich tworów przyrody, najwięcej pociągają dziecko kwiaty. Dziecko patrzy na kwiaty z radością i zachwytem—ma już pewne przygotowanie estetyczne. W tym celu można w każdej klasie pielęgnować kwiaty, gdyż dziecko z wielkim zapałem oddaje się tej pracy.

Dalsze oznaki zmysłu estetycznego występują u dziecka w zabawie. Tutaj występuje fantazja podobnie jak w twórczości artystycznej. Ważne miejsce w zabawie zajmuje naśladownictwo. Przez naśladownictwo zdobywa dziecko dużo doświadczenia. W zabawie dzieci występują zdolności do poddawania się złudzeniom: dziecko widzi we wszystkich przedmiotach to, co widzieć chce. W zabawę

wplata ono wszystkie swoje marzenia, pragnienia i oddaje się im całą duszą.

Bardzo ważnym, samodzielnym i artystycznym czynnikiem jest rysunek. Z rysunku, który jest drugą mową dziecka, oddaje ono nam cały swój świat wewnętrzny, wyraża życie artystyczne swej duszy. Spostrzegawczość i naśladownictwo dziecka szuka wyrażenia w linjach i kreskach, które mają dla niego z początku znaczenie symboliczne. Rysunki a następnie roboty ręczne sprawiają dziecku żywą i niezaprzeczoną przyjemność. Dziecko rysuje chętnie, chcąc przedstawić sobie to, co widzi nietylko przy pomocy wyrażenia lecz i obrazu. Często trzeba się nad tymi rysunkami dziecięcemi poważnie zastanowić. Rysunki dają pedagogom bogaty materjał. Reformatorzy wychowania doceniali znaczenie wychowawcze rysunku. Nawet Goethe uważał, że rysunek jest głównym czynnikiem rozwoju i utrwalenia poczucia piękna. Gdzie jest wychowanie intellektualne i moralne tam musi być miejsce na wychowanie estetyczne. Nie jest tu mowa o wykształceniu artystów — gdyż żeby zostać artystą niezbędna jest energja wrodzona, naturalna t. j. talent, — mówi się tylko o wychowaniu estetycznem przeciętnego ucznia, wziętego z warstwy ludu. Mając na względzie przeciętnego ucznia, wychowanie estetyczne dąży przedewszystkiem do wzbudzenia w jego duszy pojęć najelementarniejszych o pięknie, uczy z uczuciem odnosić się do piękna i poezji przyrody, lub, krótko mówiąc: czyni świat piękna dostępnym dla duszy wychowanka.

Gdy wierzymy, że zdolności estetyczne są wrodzone, i w wieku dziecięcym należy je rozwijać, to wychowanie estetyczne należy zacząć od urządzania pokoju dziecięcego. Dużo światła w pokoju, jasne barwy, proste umeblowanie — to zasada prostoty. Obrazy na ścianach w domu i w szkole wpływają bardzo na dziecko. Ozdabiając ściany obrazami i nadając otoczeniu pięko, przyzwyczajamy dziecko, żeby uważało piękno za konieczny czynnik otoczenia. Obrazy pobudzają dziecko do obserwacji, przemawiają swoją treścią i barwą, sprawiają żywą przyjemność.

W parze z rysunkiem postępują roboty ręczne. Roboty ręczne rozwijają u dzieci zmysł dotyku, poczucie piękna, uczą czystości i dokładności w wykonywaniu pracy. Przy robotach ręcznych dążymy, żeby dziecko samodzielnie wypowiadało swoje myśli. Myśl samodzielna podnosi godność i powagę jednostki i rozwija

jego twórczość, co jest bardzo ważnym czynnikiem w wychowaniu i stanowi poważne walory w przyszłem życiu człowieka. Samodzielność jest podstawą szkoły pracy — z prawdziwej szkoły pracy, wychodzą prawdziwi ludzie czynu. Jaki wpływ ma na człowieka śpiew i muzyka pod względem estetycznym, — wiemy z wielu doświadczeń. W śpiewie odbija się całe życie ludzkie z radością, smutkiem i marzeniami. Pieśń łączy się z życiem, a jej tony przenikają duszę.

Lecz nie wszyscy mogą być genjalnymi kompozytorami. W Niemczech kultura muzyczna jest własnością najszerszych warstw społeczeństwa, czego dowodem są nieśmiertelni: Bethoven, Mozart, Bach i inni.

Michaelis w swojej książe „Radosna Szkoła" mówi, że śpiew dla dziecka jest koniecznym i do życia potrzebnym, jest jego najświętszym prawem. W śpiewie wypowiada dziecko swoje uczucie, dla wyrażenia których samo słowo nie wystarczy. Dzieci śpiewają chętnie, bo śpiew daje im radość, szczęście, a przytem poznają swoich kompozytorów.

Gdy zapytamy o metodę dla osiągnięcia upragnionego celu w wychowaniu estetycznem, to metoda — jako taka — jest tylko formą bez duszy. Sama nie daje nic, będąc nawet najpiękniejszem dziełem umysłu ludzkiego. Jeżeli nie jest ożywiona silnym duchem, nie przyniesie żadnej korzyści. Nabiera ona tylko wtedy znaczenia, kiedy nauczyciel włoży w nauczanie i wychowanie całą swoją duszę, całą energję i siłę twórczą.

Postępy w pedagogji reforma i rezultaty nauczania i wychowania zależą w pierwszym rzędzie do nauczyciela-wychowawcy.

Żeby utworzyć sobie pewny i wszechstronny obraz nowej pedagogicznej literatury, niezbędna jest znajomość szerokiej literatury współczesnych pedagogów-klasyków a nawet studja szkół, zorganizowanych według nowych idei. Zresztą wśród prawdziwej burzy nowych dróg, kierunków nauczania i idei wogóle, często bardzo odmiennych, a nawet przeciwnych, trudno jest wybrać ten kierunek, który ma znaczenie nietylko na dzisiaj, lecz i na „jutro".

Kerschensteiner w przedmowie pierwszego swego dzieła „Das Grundaxiom des Bildungsprocesses" mówi, że pokolenie z przed stu laty, kiedy przedstawiciele idealizmu klasycznego, wypowiadali się za zreorganizowaniem wychowania i nauczania, nie było wtedy bardziej oddalone od prawdziwych, t. j. najbardziej

celowych dróg wychowania i nauczania, niż społeczeństwo współczesne. — Drugi pedagog, Förster mówi: że rzeczywistem nieszczęściem prawdziwego postępu w dziedzinie wychowania i nauczania, jest powierzchowność jego opracowania. Przeciętny wychowawca, który chce dotrzymać kroku w postępie wychowania i nauczania, przyswaja sobie zbyt powierzchownie jego hasła. W tem leży całe nieszczęście. Każde nowe hasło, nowa idea, ma w sobie cały szereg ważnych, subtelnych kwestyj psychologicznych, etycznych i społecznych, które trudno momentalnie rozstrzygnąć; konieczna jest gruntowna wiadomość pedagogji i poznania samego ucznia w różnych fazach jego rozwoju. Gdy spotykamy się w literaturze pedagogicznej z różnemi dziełami, które ogłaszają czasami wprost przeciwne hasła, — to czytelnik, posiadający pełną świadomość danego przedmiotu, czytając nowe dzieła, musi czasem zająć stanowisko krytyka, śledząc dokładnie sumienność jego opracowania.

H. Karambowiczówna.

Zagranicą a u nas.

O OBYCZAJNOŚCI SZKOLNEJ MŁODZIEŻY.

Na życzenie pruskiego ministerjum oświaty dwaj znani uczeni, badacze psychologji młodzieży, W. Hoffman i W. Stern, dokładnie zbadali i opracowali materjał faktyczny dostarczony im, a obejmujący wykroczenia przeciw obyczajności, które zaszły w ciągu ostatnich 5-ciu lat w szeregu szkół średnich w Niemczech.

Psychologowie wyżej wymienieni zbadali pięćsetkilkadziesiąt wypadków wykroczeń przeciw obyczajności i orzeczenie swoje przedstawili w książce wydanej przez pruskiej ministerstwo oświaty p. t. Sittlichkeisvergehen an höheren Schulen und ihre disziplinare Behandlung. Gutachten auf Grund amtlichen Materials erstattet von W. Hoffmann und W. Stern Leipzig 1928.

Zagadnienie powyższe nie o wiele mniejsze może ma znaczenie dla wychowawców w szkolnictwie powszechnem. Toteż przytoczymy myśl zasadniczą wypowiedzianą w powyższej książce, w wyniku badań nad kwestją wykroczeń młodzieży szkolnej przeciw obyczajności.

Rzeczoznawcy psychologowie stwierdzają, że ogromna większość nauczycieli traktuje wybryki młodzieńcze niepedagogicznie,

bo nie uwzględnia wcale lub w niedostatecznej mierze środowisko pozaszkolne, w którem uczeń żyje. Pozatem uważają, że nauczyciele rzadko kiedy umieją się wczuć w istotę młodocianego przestępcy, aby jego postępowanie móc ocenić. Stern i Hoffmann uważają, że nauczycielstwo nie jest przygotowane dostatecznie do traktowania zagadnień moralnych w wychowaniu, postępuje wedle szablonu bez pogłębienia psychologicznego. Obaj psychologowie podnoszą, że sfera zagadnień seksualnych jest zaniedbaną przez wychowanie.

Śmiałe postawienie sprawy przez Hoffmanna i Sterna wywołało żywą wymianę zdań na łamach czasopism pedagogicznych w Niemczech.

SZKOLNICTWO ANGIELSKIE.

Cechą charakterystyczną umysłowości angielskiej jest krańcowy liberalizm i dążność do zapewnienia nieskrępowanego i naprawdę wolnego rozwoju siłom drzemiącym w społeczeństwie i wszelkim poczynaniom społecznym. Cecha ta mentalności angielskiej objawia się w sposób dobitny w dziedzinie prawa, bądź to w postaci prawdziwego poszanowania indywidualności i jej pełnej swobody osobistej, badź to w fakcie braku kodyfikacji praw obowiązujących dla wymiaru sprawiedliwości. Świadczy to z jednej strony o zaufaniu społeczeństwa angielskiego do swych sądów i sędziów, z drugiej zaś strony o wielkiem poczuciu odpowiedzialności członków sądownictwa, którzy w duchu tradycji angielskiej tworzą wymiar sprawiedliwości.

Ta sama dążność do rozwijania pełni sił jednostki w nieskrępowanej postaci indywidualnej przejawia się także w szkolnictwie angielskiem. Szkolnictwo jest przystosowane do warunków i potrzeb lokalnych, każda zaś szkoła na terenie danym ma, przynajmniej mieć może, swój charakter indywidualny. Dość stwierdzić, że niema w Anglji ustalonego programu, obowiązującego dla wszystkich szkół w państwie. Ustawa, która zajmuje się szkolnictwem elementarnem (Education Act 1921) nie wymienia przedmiotów obowiązujących w szkolnictwie. Miejscowe władze szkolne mogą wprowadzać do szkół przedmioty według swego upodobania.

Władza centralna (Board of Education) ustanawia tylko ogólne niekrępujące przepisy dla szkół, zatwierdza programy szkolne,

ale rzadko ingeruje do tych spraw. Wyrazem poglądu Board of Education na potrzeby szkolnictwa powszechnego mogą służyć następuiące słowa z przedmowy do wydania z r. 1928 „Handbook of Suggestions for Teachers“ wydanego przez Board Education: „Jedyne ujednostajnienie, jakie Board of Education pragnąłby wprowadzić do pracy nauczycieli szkół elementarnych, to to, żeby *każdy nauczyciel myślał samodzielnie*, wypracowywał *sam* dla *siebie* takie metody nauczania, które pozwoliłyby *mu najwszechstronniej zużytkować zasoby własnego ducha* oraz były najbardziej dostosowane do *specjalnych* potrzeb i warunków szkoły. Ujednostajnienie pracy nauczycielskiej w szczegółach, gdyby nawet było możliwe, *nie* jest pożądane (z wyjątkiem pewnych szczegółów admninistracji szkolnej). *Z wolnością* jednak idzie w parze *odpowiedzialność*“.

Słowa te dostatecznie charakteryzują dążności szkolnictwa angielskiego, które naprawdę są godne uznania. U nas obecnie byłoby conajmniej przedwcześnie na taką wolność twórczą dla nauczyciela, pewne rygory oraz program nauczania są drogowskazem i pomocą dla nauczycielstwa, które nie odpowiada swej przeciętności wysokim wymaganiom indywidualnej twórczości i odpowiedzialności. W miarę selekcji nauczycielstwa oraz w miarę podnoszenia się jego kultury, dzięki pracy samokształceniowej — będziemy i my mogli w pełniejszym zakresie realizować swobodę twórczą nauczyciela, dla którego najlepszym programem będzie własna intuicja pedagogiczna, a miejsce napomnień władz szkolnych zajmie poczucie własnej jego odpowiedzialności. Tymczasem władze szkolne i instrukcje spełniają rolę wychowawczą, szykując kadry pracowników dla przyszłości.

SKRZYNKA DO LISTÓW.

Pani L. w Płocku. Chłopczyk ma lat 8, żywy i ruchliwy, jest uczniem II-go oddziału i uczy się dobrze. Panią niepokoi fakt, że dziecko kłamie i to nader często i „bez wyraźnej przyczyny“. Pani się obawia o przyszłość jego, żeby „broń Boże nie wyrósł na kłamcę i nieuczciwego człowieka“. Naszem zdaniem należy się na fakt przez Panią opisany inaczej zapatrywać. O kłamstwie możemy mówić tylko wtedy, gdy istnieje *świado-*

mość u „kłamcy“, że mówi nieprawdę, że kłamie, musi być też świadomy cel *oszukiwania*, t. j. wprowadzania kogoś w błąd. Zdaje nam się, że w wypadku kłamstwa poruszonym przez Panią nie może być mowy, ani o świadomem mówieniu nieprawdy, ani o celowem oszukiwaniu, swiadczą o tem słowa Pani, że dziecko kłamie „bez wyraźnej przyczyny“ ku temu. Należy stale o tem pamiętać, że psychika dziecka jest odmienna od naszej, że dziecko nie posiada jasnego wyobrażenia o czasie, nie umie przez to rozróżnić, kiedy coś sie stało, czy wczoraj, czy przed tygodniem lub rokiem, dziecko tak samo nie rozróżnia często między prawdą a snem t. j. między tem co widziało na jawie, a tem, co mu się śniło. Dziecko mówi często o obrazach, które żyją w jego psychice i nie rozróżnia wtedy, jakie są obrazy pamięciowe po prawdziwych zdarzeniach życiowych i jakie są wytworem jego fantazji. — Jeżeli dziecko zaprzecza temu co przed chwilą dopiero uczyniło i czego jeszcze *nie mogło zapomnieć*, wtedy dopiero możemy mówić o kłamstwie. W tym wypadku mamy do czynienia przeważnie z kłamstwem z musu, bo dziecko boi się następstw mówienia prawdy i ukrywa coś z obawy kary. Stąd wynika rada: niech postrach nie będzie stosowany do dziecka, a nie będzie potrzebowało kłamać. Surowe śledztwa, stosowane do „wykrycia“ kłamstwa, i kara cielesna przynoszą w tym wypadku wielką szkodę. Najważniejszym środkiem wychowawczym przeciwdziałającym kłamstwu jest dobry przykład. Niech dziecko w swem otoczeniu nie spotyka się z kłamstwem, nawet z kłamstwem konwencjonalnem, wtedy stanie się także prawdomównem.

Listy do „skrzynki“ należy adresować: Płock, Plac Kanoniczny Nr. 4 Red. Pokłosia dla „skrzynki“.

ANKIETA.

Czy egzaminy są właściwym środkiem poznania zdolności do nauki i zasobu umiejętności ucznia?

Pod powyższym tytułem rozpisujemy ankietę dla czytelników „Pokłosia Szkolnego“. Zdajemy sobie sprawę, że zagadnienie powyższe jest zbyt poważne, aby można je było decydować większością w głosowaniu, raczej decydować tu muszą względy czysto naukowe, pedagogiczne. Niemniej jednak pragniemy poznać opinję ogółu czytelników naszych o powyższem zagadnieniu. Zresztą uważamy, że zdanie ogółu fachowców — praktyków nie jest bez znaczenia dla czystej nauki, gdyż prawdy naukowe często

dojrzewają w poczuciu zbiorowości wcześniej, aniżeli znajdują swoją rację naukowo ugruntowaną w teorji. Stosunek nauczycielstwa do egzaminów wyrabia się i kształtuje podczas pracy szkolnej, gdy nauczyciel się styka z materjałem uczniowskim, który przechodzi przez próbę egzaminacyjną, przygląda się rodzajowi i jakości jego pracy i porównuje owocność pracy z wynikami osiągniętymi na egzaminie. Nauczyciel zna wszak dokładnie cały mechanizm tej instytucji szkolnej, której na imię egzamin. Zna on i dodatnią i ujemną stronę egzaminów, widzi jak często uczniowie pod wpływem tego bodźca uzupełniają swą wiedzę, wyrównują poprzednie braki. Z drugiej zaś strony zna ujemną stronę tego systemu, zna „gorączkę" przedegzaminacyjną, niesystematyczne uczenie się, nadmierne obciążenie umysłu balastem naukowym, który wpływa ujemnie na zdrowie i na system nerwowy, zaś wcale nie przyczynia się do wytworzenia syntezy w umyśle ucznia. Znane są też nauczycielowi różne sposoby „obchodzenia" egzaminatorów i ujemne znaczenie wychowawcze tychże sposobów. Zresztą nie brak argumentów także za utrzymaniem egzaminu tam, gdzie chodzi o odpowiednią selekcję materjału uczniowskiego dla wyższego stopnia w szkolnictwie przy przejściu ze szkoły niższego typu do szkoły typu wyższego.

Coprawda w szkolnictwie powszechnem kwestja egzaminów nie jest paląca, gdyż nauczycielstwo rzadziej się spotyka z materjałem uczniowskim z poza szkoły, do którego zachodziłaby potrzeba klasyfikowania. Jednak nie jest zagadnienie to obojętnem dla nauczycieli szkoły powszechnej.

Pewna część wychowanków powszechnej szkoły przeważnie po jej ukończeniu poddaje się egzaminowi wstępnemu do szkoły średniej ogólnokształcącej lub zawodowej. Nauczycielstwo nasze zatem porównać może wyniki egzaminacyjne z wynikami i jakością systematycznej pracy szkolnej tych samych jednostek, wychowanków swoich. W myśl dobrze zrozumianego interesu społecznego najlepsze jednostki powinny mieć możność dalszego kształcenia się. W związku z tem budzi się pytanie: czy naprawdę egzamin — trwający półgodziny daje obraz inteligencji, zdolności do nauki i obraz dobrze przetrawionej wiedzy? Przy ocenianiu wartości egzaminu nie jest bez znaczenia retrospektywnie wniknąć w swe własne życie szkolne i spojrzeć na rolę egzaminu w niem. Wrażenia odbierane przez nas samych na ławie szkolnej lub na kursach dokształceniowych mogą być naprawdę doniosłej wartości. Przy ocenianiu wartości egzaminu wysuwa się problem ewentualnego zastąpienia go innemi sprawdzianami zdolności i umiejętności uczniów. — W ankiecie naszej, z którą zwracamy się do Sz. Koleżeństwa, ograniczamy zagadnienie do pytania postawionego w nagłówku.

„Czy egzaminy są właściwym środkiem poznania zdolności do nauki i umiejętności ucznia?" Prosimy o odpowiedź ścisłą

i dokładną w formie twierdzącej lub przeczącej. Np. twierdzę, że egzaminy są właściwym środkiem poznawania zdolności do nauki i umiejętności. Lub twierdzenie negatywne: uważam, że nie jest właściwym środkiem itd. Umotywowanie może być podane, ale nie jest konieczne, w każdym bądź razie musi być krótkie i zwięzłe. Mogą także czytelnicy nasi rozbić pytanie na dwie części i oddzielnie odpowiedzieć na pytanie, czy egzamin jest właściwym środkiem poznania zdolności ucznia i oddzielne na pytanie, czy egzamin jest właściwym środkiem poznania zasobu umiejętności. Oczywiście, że odpowiedź na te oddzielne pytania może także wypaść niejednobrzmiąca.

Chcemy nadmienić, że kwestja egzaminów szkolnych była rozpatrywana przez Wszechświatowy Kongres Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania w Helsingör, który powołał specjalną komisję dla spraw egzaminów, złożoną z przedstawicieli 22-ch narodowości. Padły tam w tej kwestji zdania najrozbieżniejsze, zaś rezultaty dwutygodniowych badań trudno nazwać pozytywnymi, zwłaszcza dlatego, że na gruncie międzynarodowym bez uwzględnienia lokalnych warunków kwestja ta nie daje się rozstrzygnąć. Zagadnienie to nie wykroczyło jeszcze poza sferę badań. Zdanie ogółu nauczycielskiego jest dla rozstrzygnięcia tej sprawy prawdziwej doniosłości. Prosimy Koleżeństwo, aby masowo nadsyłało odpowiedzi swe dla naszej ankiety.

Adres redakcji z dopiskiem: „dla ankiety".

KRONIKA.

Uroczystość imienin Marszałka Józefa Piłsudskiego. Dnia 19 marca r. b. uroczyście obchodziło płockie szkolnictwo powszechne dzień imienin Marszałka Józefa Piłsudskiego. Zrana odbyły się nabożeństwa w świątyniach wszystkich wyznań oraz uroczystości w poszczególnych szkołach. Po południu odbyła się wspólna dla wszystkich szkół powszechnych akademja w teatrze miejskim. Na program akademji składały się: przemówienie okolicznościowe p. L. Dorobka, deklamacje, muzyka i śpiew, a wreszcie sztuka p. t. „Serce Komendanta" odegrana przez zespół artystyczny miejscowego teatru. Przemówienie, deklamacje i śpiew w wykonaniu chóru szkół żeńskich pod batutą M. Łapińskiej wytworzyły nastrój ciepła rodzinnego i napełniły serca młodzieży uczuciem wdzięczności i hołdu dla wielkiego Obywatela i duchowego Wodza Narodu.

Nauczycielska Konferecja rejonowa. Dnia 24.II r. b. odbyła się w Płocku w gmachu Szkoły Pow. Nr. 1 Rejonowa Konferencja Nauczycielska pod przewodnictwem Inspektora Szkolnego.

Na program konferencji składały się lekcje praktyczne pań Czerwińskiej i Wandy Zmysłowskiej oraz referat p. I. Bernstejna

p. t. „O metodzie stosowania testów umysłowych“ wraz ze sprawozdaniem z badań przeprowadzonych w szkołach pow. Nr. 4 i 8 w Płocku.

Instruktorski Kurs Wychowania Fizycznego w Płocku. Celem podniesienia wychowania fizycznego w szkołach powszechnych i przygotowania jednostek do kierowania akcją przysposobienia wojskowego, które dzięki energicznej pracy komendantów P. W. i W. F. oraz komitetów P. W. i W. F. na terenie woj. warszawskiego pomyślnie się rozwija, Kuratorjum O. S. W. przy współudziale władz wojskowych, a mianowicie D. O. K. I, zorganizowało w Płocku kurs dla instruktorów wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego. Kurs rozpoczął się dnia 17-go marca i trwać będzie do 13 kwietnia włącznie. Na kurs zapisało się 17 nauczyciek i 25 nauczycieli; po dwóch nauczycieli z każdego powiatu województwa warszawskiego.

Kierownictwo kursu spoczywa w rękach p. M. Krawczyka, instruktora wychowania fizycznego Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego przy współudziale p. p. kpt. Falcmana, komendanta P. W. i W. F. i A. Bandasa, inspektora szkolnego.

Wykłady odbywają się w szkole pow. im Stanisława Jachowicza od godz. 8 do 13 i od 16 do 18.

Na kursie wre praca. Przyznać należy, że kurs ten powstał w porę. Patrząc na sumienną pracę p. p. prelegentów oraz gorliwość słuchaczów spodziewać się należy, że kurs ten uwieńczony zostanie pomyślnemi rezultatami — podniesie wychowanie fizyczne w szkołach powszechnych i wśród młodzieży na terenie województwa warszawskiego. Widz.

Uroczystość w wojew. Warszawskiem. W dniu imienin Pierwszego Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego odbyła się w Urzędzie Województwa Warszawskiego, podniosła uroczystość wręczenia odznaczeń, zasłużonym działaczom społecznym i urzędnikom woj. Warszawskiego.

Aktu dekorowania dokonał p. Wojewoda inż. St. Twardo, w obecności delegatów urzędów niezespolonych, oraz instytucyj i stowarzyszeń społecznych, działających na terenie Województwa Warszawskiego.

Krzyż „Polonja Restituta“ IV kl. otrzymały następujące osoby: p. Kleszczyńska Paulina — ziemianka z powiatu Lipnowskiego, p. Kowalski Tadeusz — starosta pow. Makowskiego, p. Iwanicki Karol — radca Woj. Warsz. Wydz. Bud., p. Łuniewski Witold — lekarz naczelny w Tworkach, p. Starzyński January — inż. przysięgły w Mławie.

Krzyż „Polonja Restituta“ V kl. otrzymał p. Dr. Raczyński Tadeusz — nacz. Wydz. Bezpieczeństwa Woj. Warsz.

Złoty Krzyż Zasługi otrzymali: p. Bandas Adolf — inspektor szkolny w Płocku, redaktor miesięcznika „Pokłosie Szkolne“, członek Związku Prasy Wojew. Warszawskiego, p. Gadomski Jan — starosta w Mińsku Mazowieckim., p. Gancarczyk Bronisław — starosta w Grójcu, p. Święcicki Mieczysław — adwokat w Gostyninie.

Srebrny Krzyż Zasługi otrzymali: p. Hahn Józef — nauczyciel w Mławie, p. Olszewski Tadeusz — urzędnik Magistratu w Grójcu.

Bronzowy Krzyż Zasługi otrzymał p. Sołtysiak Wincenty — rolnik.

Do dekorowanych i licznie zebranych przedstawicieli Związków, Stowarzyszeń i Organizacyj pierwszy przemówił p. Wojewoda Twardo, który nawiązując do ostatniego artykułu p. Marszałka Józefa Piłsudskiego, powiedział m. innemi co następuje:

„Witam Pana Senatora Perzyńskiego, Prezesa Wojewódzkiego Komitetu B. B., witam przedstawicieli władz, reprezentację zrzeszeń społecznych Województwa Warszawskiego i wszystkich Panów i Panie, obecnych na sali.

Zebraliśmy się dziś w dniu bardzo uroczystym. Wewnątrz Województwa obchodzimy dziś dwa momenty uroczyste. Jest to dzień, w którym Marszałek Piłsudski uznał za właściwe powiedzieć znowu mocne słowa, że „wszystko dla Państwa i tylko dla państwa“. Jest to dzień, w którym i my tutaj możemy wypowiedzieć kilka słów, jak należy realizować nasze zadania.

Ksiądz Biskup Bandurski w niedzielę na kazaniu, które miał do Przysposobienia Wojskowego, Związku Kolejarzy Województwa Warszawskiego powiedział, że *„jeżeli są elementy które niszczą, musi być siła, która buduje“*. To co powiedział jest istotną cechą dzisiejszego momentu. Widocznie powiedzenie to jest potrzebne, widocznie to memento jest konieczne.

Dziś jeszcze mówi się, że nie należy budować domów na piasku, mówi o tem jeszcze Pismo Święte.

Dzisiaj, w momencie poważnym dla całego Narodu, musimy sobie powiedzieć: będziemy budować na opoce granitowej. Cechą elementu rozkładowego jest niewiara w żywą moc Państwa i Narodu, a cechą elementu budującego siły twórczej, — wiara w Naród i siłę Państwa.

Jest to jakgdyby podwójna kultura. Pierwsza to kultura zaufania i wiary, druga to kultura podejrzeń i wahań. W tych czterech słowach można ująć kierunek, w którym idzie społeczeństwo polskie. Kultura wiary jest to kultura twórcza, która idzie z myślą przewodnią budowania, kultura niewiary to kultura ucieczki przed odpowiedzialnością, to kultura tych, którzy nie mogli znaleźć sobie wyjścia, kultura ludzi tworzących piaski, podkopując fundament, na którym Państwo Polskie stoi.

Kultura zaufania i wiary, musi być linją przewodnią, po której idzie całe życie społeczeństwa polskiego.

Jeżeli dzisiaj mówi się o tworzeniu nowej kadrówki, to niewątpliwie nowa kadrówka pójdzie z hasłami pierwszej kadrówki i niewątpliwie, jeżeli na czele pierwszej kadrówki stał Marszałek Piłsudski, to druga kadrówka pójdzie pod tym samym znakiem.

W tym dniu, w którym odbywają się dwie uroczystości, *jedna tworzenie reprezentacji Zrzeszeń Społecznych Województwa Warszawskiego, która objęła już 50 Związków Wojewódzkich, — druga dekorowanie zasłużonych, którzy wznosili fundament pod budowę wielkiego gmachu Państwa Polskiego,* — chcę wznieść okrzyk na cześć tego Wielkiego Budowniczego, który stworzył podstawy Państwa naszego: „Marszałek Polski, Wódz nasz Józef Piłsudski niech żyje".

Okrzyk ten zebrani gorąco potrzykroć podchwycili — poczem zabrał głos prezes wojewódzkiego Komitetu Bezpartyjnego Bloku Współpracy z Rządem Senator Perzyński, który wygłosił następujące przemówienie:

„Panie Wojewodo! Dzięki temu, że tak mądrze, tak umiejętnie kierujesz życiem społecznem Województwa, pozwoliło to nam być obecnymi na tak podniosłej uroczystości w tym uroczystym dniu, jakim jest dzień Imienin Marszałka.

Pan będzie szczęśliwszy od nas, bo Pan Go zobaczy. Jeśli Pan będzie tak łaskaw niech Pan Mu powie, iż całe Województwo Warszawskie, wszystkie organizacje i najszersze masy ludności, które my reprezentujemy składają Mu życzenia.

Niech Pan Mu powie, że nietylko Go kochamy, nietylko wierzymy w Jego mądrość, ale jesteśmy gotowi każdy jego czyn, jeśli sobie tego życzy, bez żadnych wahań i rozważań, o każdej porze ze wszystkich sił spełnić, że pragniemy wszystkiego tak, jak on tego pragnie.

Wszystko to, co stworzył i co ukochał — my kochamy — i pragniemy, żeby wszystkie jego życzenia spełniły się i żeby mógł poświęcić więcej czasu swej rodzinie, którą kocha tak, jak Polskę.

Choć pod Twem, Panie Wojewodo, przewodnictwem już raz wznieśliśmy okrzyk na cześć Wodza naszego, jeszcze raz dla oddania radości jaką jesteśmy przepełnieni, z głębi serca wołamy: „Marszałek Józef Piłsudski niech żyje".

Po przemówieniu p. Senatora Perzyńskiego, Pani Wojewodzina Twardowa odczytała adres hołdowniczy dla Marszałka Piłsudskiego, wystosowany przez 48 Związków, Stowarzyszeń i Organizacyj Społecznych, obejmujących swą działalnością teren Województwa Warszawskiego.

Organizacje te, korzystając z okazji Imienin Pierwszego Marszałka Polski, pragnęły w ten sposób zadokumentować swoją

niezłomną wolę postępowania w myśl wskazań Swego Wodza Duchowego podobnie jak to uczyniły w roku ubiegłym wszystkie gminy wiejskie i miejskie Wojew. Warszawskiego, czyniąc Go Swym Honorowym Obywatelem.

Wśród entuzjastycznych okrzyków na cześć Marszałka Piłsudskiego, zebrani opuszczali gmach Województwa Warszawskiego, zaś delegacja udała się do Belwederu w celu wręczenia adresu.

K. H.

Towarzystwo Naukowe
PŁOCKIE.

Płock, dom własny
Rynek Kanoniczny 8.

Płock, dnia 3 marca 1930 r.

Szanowny Panie Redaktorze!

Świat Naukowy Polski odczuł skreślenie przez Sejm z budżetu 1930/31 r. *Funduszu Kultury Narodowej* jako cios, godzący nie tylko w istnienie wszystkich instytucji i towarzystw naukowych, ale jednocześnie w najżywotniejsze sprawy postępu Polski na drodze nauki. 5.000.000 zł. na całą Polskę, na naukę, którą należy czempredzej zrównać z nauką nietylko Zachodu, ale nawet Wschodu to — trzeba przyznać — nie zawiele.

Obecnie ważą się losy Funduszu Kultury Narodowej w Senacie. Od decyzji Senatu a następnie Sejmu zależeć będzie nietylko rozwój, ale sam byt większości instytucji, towarzystw i rozpoczętych prac naukowych. W całej Polsce z ropaczliwym apelem do Władz Ustawodawczych występują liczne organizacje, zwracając się również do społeczeństwa o poparcie, o ratowanie polskiej nauki i kultury. Towarzystwo Naukowe Płockie na przestrzeni województwa warszawskiego zwróciło się do wszystkich senatorów i posłów z prośbą o poparcie i przywrócenie tej pozycji w budżecie, obecnie zaś zwraca się do pism wychodzących na terenie Mazowsza Płockiego i sąsiednich powiatów, prosząc uprzejmie o łaskawy przedruk załączonych odezw Towarzystw Krakowskich i Towarzystwa Naukowego Toruńskiego.

Mamy nadzieję, że Sz. P. Redaktor, w należytem zrozumieniu jak ważne jest moralnie i materjalnie dla całej Polski istnienie Funduszu Kultury Narodowej i pozyskanie dla niej opinji ogółu, nie odmówi nam umieszczenia niniejszego listu, oraz załączonych odezw.

Z wysokim szacunkiem
Prezes (—) Dr. Al. Maciesza.

Sekretarz w. z. (—) Halina Rutska.

Kurs przygotowawczy do drugiego (praktycznego) egzaminu nauczycielskiego.

Poradnia Pedagogiczna Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Płocku organizuje w terminie od 3 lipca do 30 lipca 1930 r. wakacyjny kurs przygotowawczy do drugiego (praktycznego) egzaminu nauczycielskiego.

Kurs będzie obejmował:

1) psychologję i pedagogikę (40 godzin nauki).
2) dydaktykę ogólną 12 „ „
3) metodykę języka pol. i hist. 28 „ „
4) „ mat. i fizyki 16 „ „
5) „ geografji 16 „ „
6) „ przyrody żywej 16 „ „
7) administrację szkolną i organizację szkolnictwa w Polsce (16 godzin nauki) podług następującego programu:

PSYCHOLOGJA i PEDAGOGIKA.

Psychologja. Charakterystyka psychologji dziecięcej. Jak poznawać dziecko w szkole (metody badań).

Pedagogika. Szkoła a życie. Cel wychowania. Szkoła jako czynnik wychowania, jej ustrój i program nauki. Nowe kierunki w pedagogice współczesnej.

Zagadnienia aktualne: karności, samodzielności, samorządu szkolnego. Wychowanie obywatelskie i narodowe.

DYDAKTYKA OGÓLNA.

Materjalne i formalne cele nauczania. Metody nauczania a metody badań. Samodzielna czynność ucznia w pracy szkolnej.

Zasady: stopniowania i ciągłości. Zasada poglądowości w nauczaniu, zarys rozwoju historycznego tej zasady i współczesne sposoby jej realizowania. Wybór materjału nauczania w szkole powszechnej. Rozkład materjału. Zasada koncentracji. Układ genetyczny materjału i układ według kręgów koncentrycznych w zakresie tego samego przedmiotu.

Formy nauczania. Jednostka metodyczna. Tak zwane stopnie formalne i różne ich sposoby ujęcia. Technika zbiorowego nauczania a indywidualizacja.

METODYKA NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO.

1) Cel i znaczenie nauczania języka polskiego w szkole powszechnej.

2) Metody nauczania czytania i pisania w ich historycznym rozwoju.

3) Nauka mówienia, czytania i pisania na niższym stopniu nauczania (oddział I, II i III).